

مجلّة الواحات للبحوث والدراسات
ردمد 7163- 1112 العدد 10 (2010) : 261 – 285
http://elwahat.univ-ghardaia.dz

اتجاه أساتذة الرياضيات مرحلة التعليم المتوسط نحو التكوين أثناء الخدمة

دراسة ميدانية بولايتي ورقلة و غرداية

عقيل بن ساسي
قسم علم النفس المركز الجامعي غرداية
غرداية ص ب 455 غرداية 47000 ,الجزائر

1. موضوع الدراسة:

يمثل المعلم العمود الفقري في المنظومة التربوية، وبمقدار كفاءته تكون فاعلية التعليم، حيث تتضاءل جدوى المباني والإمكانات المادية، بل والمناهج الدراسية في غيبة المعلم الكفء، ويذهب البعض إلى القول أن وجود هذا المعلم يعوض في كثير من الأحيان ما يتواجد من نقص في العوامل الأخرى، ويتوازى مع ذلك القول أن المعلم القدير قد يجعل من المنهج الذي يراعى طبيعة نمو المتعلمين أداة تربوية هامة، بينما قد ينقلب منهج تربوي في يد معلم غير كفء الى خبرات مفككة قيمة لها. (صلاح الخراشي، د.ت، ص **367**)

ويؤيد ذلك ما أشار إليه عزيز حنا إلى أن نجاح عملية التعليم يرجع إلى دور المعلم بما يماثل 60 %، في حين أن ما تمثله العناصر الأخرى من أركان عملية التعليم كالمناهج المدرسية والإدارة يتجاوز ما نسبته 40%.(عبد الرحمن صالح الأزرق، **2000**، ص**2**)

ومن بين الأداوات التي يقاس بها أداء المعلم نتائج التعليم باعتبارها المؤشر المهم في تحديد كفاءة المعلم، حيث يركز هذا ا تجاه على العائد (المخرجات)، وتحتل اختبارات التح يل مركز الـ دارة كأدوات للتقويم عند أصحاب هذا ا تجاه (صلاح الدين محمود علام، **2000**، ص**97**). **ويرى شيفلسون وبوسو Shavelson & Pusso 1977 أن محكات الكفاية**

تستند الى مقاييس التحصيل كمقياس لكفاية المعلم، ومن ثم فان كفاية المعلم هي التأثير الإيجابي في غرس مجموعة من القيم والاتجاهات لدى التلاميذ، والتي عادة ما تأخذ شكلا من أشكال الأهداف التربوية المرتبطة بسلوك أو قدرات أو عادات مرغوبة.(عبد الرحمن صالح الأزرق، **2000**، ص **56**)

وإذا كانت المجتمعات المتطورة تستمد بناء قطاعاتها المختلفة مما توفره لها مخرجات التعليم بأنواعه، والتي تقاس بالتحصيل الدراسي (محمد بن معجب الحامد، **1996**، ص**1**) **فإن انخفاض التحصيل الدراسي في الرياضيات خلال السنوات الأخيرة أصبح مشكلة تثير قلقا كبيرا لدى المربين (Flockton & Crooks, 1998). وأكد عبد الرحيم أحمد حمد شكوى العديد من المعلمين وأولياء الأمور والقائمين على شؤون التربية والتعليم من تدني مستوى التحصيل الدراسي في الرياضيات** (خالد بن محمد بن ناصر الخزيم، **2001**، ص**3**).

وفي الجزائر يصرح بيبوشي Bebbouchi بأن النتائج السلبية المسجلة في السنوات الأخيرة في الرياضيات تتركنا في حيرة، حيث أن 2% فقط من التلاميذ تمكنوا من الحصول على المعدل في شهادة التعليم الأساسي في سنة 1996.(محمد الساسي الشايب، **1999**، ص**4**)

وبتوجيه النظر إلى نسب نجاح شهادة التعليم الأساسي (2004–2005–2006) والمتوسط (2007–2008–2009) في الرياضيات لولايتي ورقلة وغرداية المبوبة في الجدول الآتي:

الجدول رقم 1: يبين عدد المتوسطات ونسب النجاح وعدد المتوسطات المحققة لنسبة نجاح ≥ 50 % ونسبتها المئوية في نتائج شهادة التعليم الأساسي والمتوسط لولايتي ورقلة وغرداية في مادة الرياضيات

الولاية	دورة	عدد المتوسطا	النسبة المئوية للنجاح	عدد المتوسطات المحققة لنسبة نجاح ≥ 50 %	نسبتها المئوية

	ت				
ورقلة	2004	86	% 13.75	1	% 1.19
	2005	86	% 20.46	0	% 0
	2006	79	% 38.18	21	% 26.58
	2007	86	% 33.02	13	% 15.11
	2008	87	% 32.59	10	% 11.49
	2009	87	% 39.11	18	% 20.68
غرداية	نتائج ش.ت.أ لسنوات 2004–2005–2006 لم نحـ ـل عليها من المـ ـدر				
	2007	43	% 34.38	6	% 13.95
	2008	45	% 23.44	1	% 2.22
	2009	45	% 38.39	7	% 15.55

نلاحظ أن نسب النجاح ضعيفة جدا، وأن أحسنها كانت في دورة 2006 لشهادة التعليم الأساسي 2006، إ أنها لم ترق إلى المستوى المطلوب رغم أنها دورة للمعيدين.

وتورد الدراسة الـ ـادرة عن مركز التوجيه المدرسي بورقلة أن من المواد التي أثرت سلبا على نتائج شهادة التعليم الأساسي لسنة 2005 مادة الرياضيات. (مركز التوجيه المدرسي بورقلة، **2005**، ص**13**)

وباستقراء نتائج ا ختبار التحـ ـيلي الأول لمادة الرياضيات – في الدراسة ا ستطلاعية التي قام بها الباحث في إطار إعداد مذكرة الماجستير– والذي طبق على 16 قسما(غير مكتظ) بواقع 512 تلميذا من تلاميذ الثالثة متوسط(بمعدل 32 تلميذ في القسم) نجد أن نسبة الحاصلين على المعدل بلغت 38.31% فقط، وهي نسبة ضعيفة إذا ما قورنت بالظروف التي تدرس فيها هذه الفئة، وبالآمال التي يعقدها القائمون على الإصلاحات التربوية من تحسن في مستوى التحـ ـيل الدراسي في الرياضيات. (عقيل بن ساسي، **2007**، ص **4**) **هذه الإصلاحات التي جاءت بناء على المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة الخاصة بإصلاح التعليم الأساسي (المجلس الأعلى للتربية،1998) وبناء على نتائج التقرير الخاص بإصلاح النظام التربوي الجزائري الذي قام به كل من بيلوتير وفاشون Pelletier G et Vachon P, قامت المنظومة التربوية الجزائرية بتبني "المقاربة بالكفاءات"، باعتبار هذه الأخيرة بديل حديث "لبيداغوجيا الأهداف" حيث سمح ذلك بإعادة النظر في المناهج**

التعليمية والكتب المدرسية وبالتالي تحديث التعليم في الجزائر ق ـد الإصلاح التربوي وا نتقال من فلسفة التعليم إلى فلسفة التكوين، وذلك حتى يـ ـبح التعليم الجزائري يتماشى وتحديات العـ ـر الحالي. (فاطمة الزهراء بوكرمة أغلال، 2006، ص 68)

هذا الإصلاح الذي شهدته الجزائر بدءا من الموسم الدراسي 2004/2003 جاء دون تكوين أو إعداد للمعلم على كيفية تنفيذ هذه الإصلاحات على أرض الواقع، حيث أن مجرد التغيير في المناهج لن يأتي بنتائج مرجوة ما لم يتم الإعداد العلمي للمعلم باعتباره الركيزة الأساسية في بناء التعليم وتطويره. وتعود خطورة دور المعلم إلى كونه موجها للعملية التربوية، وبين يديه أجيال يشرف على تنمية شخـ ـيتها وتطويرها، وبالتالي يحدد حاضر الأمة ومستقبلها.(عبد اللطيف بن حمد الحلبي وحمزة عبد الحكيم الرياشي، 1994، ص17)

ولعل من أهم العقبات التي تجعل الأمر أكثر تعقيدا في الدول النامية هي توفير المعلمين وتدريبهم بالقدر الكافي لتحمل عبء التغيير المنشود، ومن الملاحظ أن كثيرا من مشروعات تغيير وتطوير المناهج تحطمت عند باب الفـ ـل الدراسي لعجز المعلمين على القيام بالمطلوب منهم. وهذا يعزى إلى عوامل عدة يأتي على رأسها عدم كفاءة المعلمين وربما تباين المادة التي يتلقونها مع ا حتياجات الحقيقية، ولعل هذا الأخير يشير إلى أن التدريب الأساسي للمعلمين لن يكون كافيا ومتماشيا مع المتغيرات، و بد من استمرار التأهيل طيلة فترة بقاء المعلم بالمهنة.(مـ ـطفى عبد السميع وسهير مُحَمَّد حوالة، 2005، ص ص 170–171)

ويرى ابن جماعة أنه يلزم على المعلم دوام الحرص على ا زدياد وملازمة الجد وا جتهاد، وا شتغال مطالعة وتعليقا وحفظا وتـ ـنيفا وبحثا و يضيع شيئا من أوقات عمره في غير ما هو بـ ـدده من العلم. ويقول ابن مسكوية: "مكانة المعلم تتوقف على علمه بل على حسن عمله، وسياسته الناجحة (صلاح الدين إبراهيم حماد، 2009)

وبإعادة توجيه النظر إلى نتائج الرياضيات في ظل سنوات الإصلاح يلاحظ أن تحـ ـيل التلاميذ في الرياضيات يرقى إلى المستوى المطلوب مما يوحي بمشكلة في تكوين أساتذة الرياضيات –إذ يعتبر التحـ ـيل الدراسي مؤشر أساسي لقياس أداء الأستاذ– لذا تأتي هذه الدراسة للبحث في أحد جوانب مشكلة تكوين أستاذ الرياضيات وهو ا تجاه نحو التكوين أثناء الخدمة. حيث ينظر للتدريب أثناء الخدمة على أنه بمثابة ضبط وتوجيه وحـ ـر لطاقات النمو المهني الذاتية لدى المعلم ، ودفعها نحو إتقان مهارات التعلم أو والتعليم ثانيا

وذلك لمبدأ التعليم المستمر الذي أصبح ضرورة ع ـرية تفرضها عدة اعتبارات منها ا نفجار المعرفي وبخاصة في مجال العلوم والتكنولوجيا، والذي يفرض على المعلم أن يظل على اتـ ـال دائم بالمستجدات في مجال تخ ـه. (عنتر لطفي مُحَّد، 1996) إن التكوين أثناء الخدمة هو عملية أساسية لتطوير الفعل التربوي التعليمي الذي يمكن لأي نظام تربوي أن يحقق أهدافه المتوخاة بدونه وذلك وفق خطة تكوينية واضحة المبادئ محددة الأهداف مبنية على أساس الحاجيات التربوية والعلمية المعبرة عنها من طرف المعنيين أنفسهم تكون متماشية مع التطورات.(وزارة التربية الوطنية، 2010)

ويعتبر متغير إعداد المعلم محل اهتمام العديد من الدارسات التي نذكر منها:

دراسة صالح نويوة(2009) التي هدفت إلى فحص ا ختلافات في أراء أساتذة التعليم الثانوي حول فعالية برامج التكوين أثناء الخدمة وذلك حسب متغيرات: الجنس، المادة المدرسة، الخبرة المهنية. وقد تم جمع البيانات عن طريق استبانة صممها الباحث لغرض الدراسة تناولت ا ـاور الثلاث لبرنامج التكوين أثناء الخدمة (أهداف البرنامج المقدم، فعالية محتوياته، فعالية طرق التقويم المعتمدة)، وبعد التأكد من صلاحية الأداة طبقت الدراسة على 110 أستاذا ثانويا بدائرة عين أزال و ية سطيف بالجرائر. ومن خلال تحليل البيانات إحـ ـائيا خلـ ـت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- أبدى أفراد العينة اهتماما مميزا بالتكوين المستمر، واقتناعهم بدوره في تحسين الأداء.
- الطلب المتزايد على التكوين (الحاجات الشخـ ـية) في مواضيع بيداغوجيا التدريس، علم النفس النمو –مرحلة المراهقة–، الكفايات التدريسية المتعلقة بتنشيط وإدارة الـ ـف.
- عدم دقة وإجرائية أهداف البرامج التكوينية، فقد أكد جميع الأساتذة بأنهم أثناء مشاركتهم في دورات التكوين أثناء الخدمة لم يتعرفوا على أهداف كل موضوع أو دورة بشكل كاف ودقيق، على الرغم من الأهمية البالغة لهذا الموضوع.
- أنشطة التقويم المرتبطة بالتكوين أثناء الخدمة تزال تعتمد على التلقين أو ا كتساب.
- وجود اختلاف في أراء الأساتذة حول فعالية التكوين أثناء الخدمة يعزى إلى متغير الخبرة المهنية.

• عدم وجود اختلاف في أراء الأساتذة حول فعالية التكوين أثناء الخدمة يعزى إلى متغيري الجنس والمادة المدرسة. (صالح نويوة، **2009**)

دراسة كجان د. م (Kagan.D.M ;1992) التي هدفت إلى تحديد مكونات النمو المهني المرتبط بخبرات التدريس الـ في لمعلمي المستقبل والمبتدئين. حيث قام الباحث في هذه الدراسة بمراجعة أربعين دراسة نوعية حول تعلم التدريس، وفي ضوء هذه المراجعة حدد خمسة مكونات للنمو المهني المرتبط بالخبرات الـ فية لمعلمي المستقبل والمبتدئين وهي:

- الحذر الزائد مما يعرفونه ويعتقدونه عن التلاميذ والأقسام.

- إعادة بناء صورة مثالية وغير دقيقة للتلاميذ ولأنفسهم كمعلمين.

- التحو ت في ا هتمام من الذات إلى قضايا تدريسية ثم إلى تعلم التلاميذ.

- تطوير الروتين القياسي للإدارة والتدريس.

- تطوير مهارات حل المشكلة ذات الأبعاد المتعددة.

وتوصل الباحث إلى أن خبرة التدريس سوف تكون أكثر فائدة إذا تحقق ما يأتي:

- قدمت برامج إعداد المعلم معلومات أكثر حول الروتين الـ في.

- شجعت الطلبة على بناء ت ور عن ذواتهم كمعلمين.

- زودت الطلبة بفرص التفاعل الواسع مع التلاميذ في الخبرات الميدانية المبكرة.

- وضعت الطلبة مع معلمين متعاونين يتمسكون بمعتقدات مختلفة عن معتقداتهم لتعزيز ا ختلاف المعرفي. (Kagan.D.M. , 1992, PP 129-179)

دراسة صلاح الخراشي (1994) التي هدفت إلى:

- التعرف على بعض الكفايات الرياضية لدى طلاب شعبة الرياضيات في كليات التربية، ومدى فهمهم بنية الرياضيات وطبيعتها.

- وصف مقترح تحليل الرياضيات المدرسية لتنمية الكفايات الرياضية، وفهم بنية الرياضيات، وطبيعتها لديهم، ودراسة فعالية تنفيذ هذا المقترح في تنمية هذين الجانبين لدى طلاب شعبة الرياضيات في كليات التربية.

حيث تكونت عينة الدراسة من مجموعتين:

- المجموعة الأولى أجريت عليها دراسة وصفية وشملت **144** طالبا بالسنة الرابعة شعبة الرياضيات في كليات التربية بالإسكندرية ودمنهور وطنطا خلال الموسم الجامعي: **1991–1992**.

- والأخرى أجريت عليها دراسة تجريبية وضمت طلاب السنة الرابعة شعبة الرياضيات في كلية التربية بجامعة الإسكندرية خلال الموسم الجامعي **1992–1993**، حيث وزعوا على مجموعتين ضابطة وتجريبية قوامها كل منهما **61** طالبا وطالبة، وقد تم تنفيذ المقترح التجريبي من خلال مقياس طرق تدريس الرياضيات.

وبعد جمع البيانات باستعمال اختبار الكفايات الرياضية، واختبار لفهم بنية الرياضيات وطبيعتها وتحليل النتائج إحـ ائيا توصل الباحث إلى النتائج الآتية:

- وجود فرق بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة الوصفية في اختبار الكفايات الرياضية، و75% من النهاية العظمى –كمحك لتقييم الأداء– لغير صالحهم، وهذا يعني بداية وجود قـ ور في الكفايات الرياضية على مستوى تذكر التعريفات، والنظريات، والقوانين، واستخدامها في حل المشكلات.

- وجود فروق بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة الوضعية في اختبار فهم بنية الرياضيات وطبيعتها، و65% من النهاية العظمى–كمحك لتقييم الأداء– لغير صالحهم.

- يوجد ارتباط ايجابي ذو د لة إحـ ائية بين متوسط درجات أفراد اختبار الكفايات الرياضية ومتوسط درجاتهم في اختبار فهم بنية الرياضيات وطبيعتها.

- فاعلية مقترح تحليل الرياضيات المدرسية في تنمية الكفايات الرياضية موضع الدراسة، وتنمية فهم بنية الرياضيات وطبيعتها. (صلاح الخراشي، **1994**، ص ص**241–300**).

من خلال الدراسات السابقة نسجل ما يأتي:

- تناولت الدراسة الأولى في الترتيب (دراسة صالح نويوة) التكوين أثناء الخدمة لأساتذة التعليم الثانوي والذي يشمل الأيام الدراسية والندوات التربوية مع مفتشي المواد واللقاءات التنسيقية الداخلية التي تتم بين الأساتذة داخل الثانوية الواحدة.

- واهتمت الدراستان الثانية والثالثة بالتكوين قبل الخدمة.

- مكونات النمو المهني المرتبط بالخبرات ال فية لمعلمي المستقبل أو المبتدئين، والشروط التي تجعل خبرة التدريس أكثر فائدة. هذا بالنسبة لدراسة كاجان Kagan التي اهتمت بالجانب الأدائي.

- أما دراسة صلاح الخراشي فاهتمت بالجانب المعرفي الذي يعنى بتنمية الكفاءات الرياضية وفهم بنية الرياضيات.

إ أننا في هذه الدراسة سنتناول التكوين أثناء الخدمة بشقيه الأدائي المتمثل في الندوات التربوية مع مفتش الرياضيات لأساتذة التعليم المتوسط والتكوين المعرفي الذي كفلت به جامعة التكوين المتواصل، مركزين على اتجاههم نحو عملية التكوين أثناء الخدمة وذلك من خلال الإجابة على التساؤ ت الآتية:

2. تساؤلات الدراسة:

ما هي اتجاهات أساتذة الرياضيات للتعليم المتوسط بو يتي ورقلة وغرداية نحو التكوين أثناء الخدمة؟

2-1. التساؤلات الفرعية:

1. ما طبيعة استجابة أساتذة الرياضيات للتعليم المتوسط بو يتي ورقلة وغرداية على كل بند من بنود استبانة ا تجاه نحو التكوين أثناء الخدمة؟

2. هل تختلف اتجاهات أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط نحو التكوين أثناء الخدمة اختلافا دا إحـ ـائيا باختلاف الجنس (إناث/ذكور)؟

3. تختلف اتجاهات أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط نحو التكوين أثناء الخدمة اختلافا دا إحـ ـائيا باختلاف الخبرة المهنية (أكبر من 14 سنة/أقل أو يساوي 14 سنة)؟

وكإجابة مؤقتة على التساؤ ت السابقة وفي ظل انعدام الدراسات السابقة–في نفس الموضوع وفي حدود علم الباحث– فإن فرضيات الدراسة تـ ـاغ على النحو الآتي:

3. فرضيات الدراسة:

نتوقع اتجاهات سلبية نحو التكوين أثناء الخدمة لأساتذة الرياضيات في المرحلة المتوسطة بو يتي ورقلة وغرداية.

3-1. الفرضيات الفرعية:

1. نتوقع استجابات ذات اتجاه سالب على كل بند من بنود إستبانة ا تجاه نحو التكوين أثناء الخدمة.

2. تختلف اتجاهات أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط نحو التكوين أثناء الخدمة اختلافا دا إحـ ائيا باختلاف الجنس (إناث/ذكور).

3. تختلف اتجاهات أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط نحو التكوين أثناء الخدمة اختلافا دا إحـ ائيا باختلاف الخبرة المهنية(أكبر من 14 سنة/أقل أو يساوي 14 سنة)

4. أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية في أنها:

1. تعتبر الدراسة الأولى (في حدود علم الباحث) التي تعنى بمتغير ا تجاه لأساتذة الرياضيات التعليم المتوسط نحو التكوين أثناء الخدمة في ظل الإصلاح الذي تشهده المنظومة التربوية الجزائرية.

2. توفر ل>لقائمين على تكوين أساتذة الرياضيات إطارا علميا مقنعا في تحديث أهداف وآليات واستراتيجيات التكوين أثناء الخدمة.

5. الهدف من الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. الكشف عن اتجاهات أساتذة الرياضيات للتعليم المتوسط نحو التكوين أثناء الخدمة.

2. بناء أداة تقيس ا تجاه نحو التكوين أثناء الخدمة.

3. الكشف عن مدى تأثر ا تجاه نحو التكوين أثناء الخدمة بمغيري الجنس، الخبرة المعنية.

4. حدود الدراسة

تكونت عينة الدراسة من 90 أستاذا للتعليم المتوسط في الرياضيات بو يتي ورقلة وغرداية مستفيدون من التكوين أثناء الخدمة موزعون حسب متغيري الدراسة كالآتي:

الجدول رقم02: يوضح توزيع العينة حسب متغيري الجنس والخبرة المهنية في و يتي ورقلة وغرداية

الو ية	الجنس	الخبرة المهنية

	ذكور	إناث	<= 14 سنة	< 14 سنة
ورقلة	43	11	45	09
غرداية	29	07	30	06
المجموع	72	18	75	15

وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية وبالتمثيل النسبي من المجتمع الأصلي الذي يضم 150 أستاذا حاضرا متحانات التكوين التي تنظمها جامعة التكوين المتواصل حيث حضر بو ية ورقلة 91 أستاذا وبو ية غرداية 59 أستاذا، وقد سحب من المجتمع الأصلي 90 فردا يمثلون عينة الدراسة، أي بنسبة 60 %. كما أجريت الدراسة الميدانية في الفترة الممتدة ما 27 جوان إلى 02 جويلية 2009 بجامعة التكوين المتواصل بكل من و يتي ورقلة وغرداية.

وجمع بيانات الدراسة صمم الباحث استبانة ا تجاه نحو التكوين أثناء الخدمة، والتي مرت بالخطوات الآتية:

❖ الإطلاع على الأدب النظري من أجل ا ستفادة من جهود الباحثين السابقين، إ أنه لم نجد أداة تقيس هذا المتغير بالضبط رغم كثرة الأدوات التي تقيس ا تجاهات لمختلف السمات النفسية.

❖ تحديد التعريف الإجرائي للمتغير قيد الدراسة على النحو الآتي:

ا تجاه نحو التكوين أثناء الخدمة هو شعور وجداني يظهر في حب أو كره الإقبال أو الإعراض على التكوين أثناء الخدمة (أو عدم ذلك) أو الطرح الفعلي للأسئلة (أو عدم ذلك) على الأستاذ من طرف الطالب في ا ماضرات أو الأعمال التطبيقية أو على زملائه الطلبة، ينشأ من خلال المدركات التي تكونت لدى الطالب على أهمية طرح الأسئلة الـ فية، ودور كل من الأسرة والأستاذ في تشجيع الطلبة على ذلك.

❖ بناء على الخطوة السابقة تم تحديد أبعاد هذه السمة، ثم تحليل كل بعد إلى مؤشراته، كما تم تغطية هذه المؤشرات ببنود على النحو الآتي:

– أهمية التكوين أثناء الخدمة: البنود 1–5–7–12–13–15–16.

– المكونون(مفتشوا مادة الرياضيات وأساتذة الرياضيات المشرفين على التكوين): البنود 6–8–9–11–17.

– المكون الوجداني: البندان 14–18.

– المكون السلوكي: البنود 2–3–4–10.

❖ عرض الأداة على 7 محكمين (أساتذة جامعيين لهم دراسات في ا تجاهات) حيث تم الموافقة على جميع بنود بأنها تقيس سمة ا تجاه.

❖ تطبيق الأداة على عينة استطلاعية تقدر بـ: 30 أستاذ رياضيات معنيون بعملية التكوين أثناء الخدمة:

– حساب الـ دق بطريقة التناسق الداخلي: حيث أن كل البنود كان لها ارتباط ذو د لة إحـ ائية مع ا تجاه نحو التكوين أثناء الخدمة وذلك عند 0.05 أو 0.01.

– حساب الـ دق التمييزي لبنود الأداة حيث أن جميع البنود كان مميزة بين المجموعتين الطرفيتين في العينة ا ستطلاعية.

– حساب ثبات الأداة باستعمال معامل ألفا كرونباخ والذي بلغت قيمته 0.901 وهي قيمة عالية تدل على ثبات الإستبانة.

❖ تحديد المتوسط الحسابي 54 (18 × 3) كمعيار لتحديد طبيعة ا تجاه، فإذا كان درجة المفحوص أكبر من 54 دل على أن له اتجاه ايجابي نحو التكوين أثناء الخدمة، أما إذا كانت درجته أقل من 54 دل على أن له اتجاها سالبا نحو التكوين أثناء الخدمة.

6. مصطلحات مرتبطة بالدراسة:

7–1. التكوين أثناء الخدمة: هو التكوين الذي تنظمه جامعة التكوين المتواصل، يتلقى فيها الأستاذ تكوينا معرفيا في مقاييس أساسية واستكشافية حيث تمثل مقاييس الرياضيات المقاييس الأساسية، ويدوم هذا التكوين لستة سداسيات حسب نظام ل.م.د للحـ ول على شهادة ليسانس مهنية. كما يشمل أيضا الندوات التربوية والأيام الدراسية التي ينظمها مفتشوا التربية والتعليم الأساسي لمادة الرياضيات لـ الح أساتذة الرياضيات لمرحلة التعليم المتوسط.

7. المعالجة الإحصائية:

تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستعمال برنامجي Excel 2007 وSPSS 17.0.

8. عرض وتحليل نتائج فرضيات الدراسة:

1-9. عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية **1**:

نصت الفرضية الفرعية الأولى على أنه: "نتوقع اتجاهات سلبية نحو التكوين أثناء الخدمة لأساتذة الرياضيات في المرحلة المتوسطة بولايتي ورقلة وغرداية".

الجدول رقم 03: يبين عدد ذوي الاتجاه السلبي ونسبتهم المئوية

عدد أفراد العينة	عدد ذوي الاتجاه		نسبتهم المئوية
90	السالب	66	% 73.33
	الموجب	24	% 26.66

نلاحظ من الجدول السابق أن عدد ذوي الاتجاه السالب نحو التكوين أثناء الخدمة 66 فردا أي بنسبة تقدر بـ: 73.33 % وهي نسبة عالية تشمل تقريبا ثلاثة أرباع عينة الدراسة وعليه نقبل الفرضية المتبناة.

وتفسر هذه النتيجة بأن التكوين أثناء الخدمة بصيغته الحالية لا يستجيب إلى احتياجات أساتذة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط خاصة تلك المتعلقة بتأهيلهم لتنفيذ المناهج الحديثة والمرتبطة ارتباطا مباشرا بعملهم اليومي مع تلاميذهم في الصفوف الدراسية، وتعود شدة الاتجاه السالب إلى أن الأساتذة يشعرون بضغط من الوصاية التي تلزمهم بالتدريس وفق المقاربة بالكفاءات في حين أن الندوات التربوية مع المكونين تركز في أغلبها على المصطلحات لا على الكفايات اللازمة للوصول إلى تحقيق، كما أن التكوين في جامعة التكوين المتواصل يركز على الجانب المعرفي ويهمل بشكل كامل التدريب على الأداء. وهذا المطلب في نوعية التكوين–التركيز على الأداء– هو ما ذهبت إليه توصيات الورشة التعليمية في عمليات وأساليب تدريب المعلمين أثناء الخدمة للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالقاهرة سنة (1988) إلى أنه يجب الأخذ بالاتجاهات الجديدة في طرق الأداء، وأن تتجه إلى جانب العمل التعاوني والممارسة الذاتية مع إلقاء أحاديث قصيرة ومفيدة توضح الخبرات المستخدمة والإكثار من حلقات المناقشة لتكوين اتجاهات صالحة إزاء مسائل التربية وعرض

التجارب التوضيحية بالنماذج العملية مع استعمال أسلوب النقد واختراع وسائل التحسين. (محمَّد أوباجي، **2006**، ص **113**) كما أن طبيعة التكوين قبل الخدمة أو أثناءها عندنا–في الجزائر– يزال يتبع طرقا تقليدية يكون فيه المتكون مجرد ملتقي وهو ما يخلق اتجاهات سالبة نحو عملية التكوين. ونتفق في هذا الطرح مع الباحث حبيب تيلوين إذ يقول: لقد أصبح تكوين المعلم في أفضل الحا ت سوى تجمعات لمعلمين تلقى فيها دروس توضيحية من قبل أحد المعلمين تتبع بمناقشة وهذا فيما يتعلق بالتكوين أثناء الخدمة. أما التكوين الأولي فإنه يختلف عنه كثيرا إ في المدة والتركيز على المعارف الأكاديمية. (حبيب تيلوين، **1998**، ص ص **405–403**)

ولمعرفة طبيعة اتجاه أساتذة الرضيات للتعليم المتوسط نحو التكوين أثناء الخدمة بشكل أدق حللنا استجابات أفراد العينة على كل بند من بنود الإستبانة وذلك من خلال عرض وتحليل الفرضية الفرعية الأولى.

9-2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية**1**:

ن ت الفرضية الفرعية الأولى على أنه "نتوقع استجابات ذات اتجاه سالب على كل بند من بنود إستبانة ا تجاه نحو التكوين أثناء الخدمة".

الجدول رقم **04**: يبين عدد ذوي ا تجاهات الموجبة ونسبتهم المئوية وعدد ذوي ا تجاهات السالبة ونسبتهم المئوية على كل بند من بنود الإستبانة

الرقم	البنود	عدد ذوي ا تجاه الموجب	نسبتهم المئوية %	عدد ذوي ا تجاه السالب	نسبتهم المئوية %
1	أرى أن عملية التكوين أثناء الخدمة تعود بأي نتائج على التلاميذ.	**22**	**24.44**	**61**	**67.78**
2	أواظب الحضور لعملية التكوين أثناء الخدمة.	**40**	**44.44**	**36**	**40**
3	أستعمل أي وسيلة للنجاح في امتحانات التكوين أثناء الخدمة.	**38**	**42.22**	**33**	**36.67**

4	أحضر متحانات التكوين أثناء الخدمة هروبا من المساءلة القانونية.	42	46.67	34	37.78
5	أرى أن التكوين أثناء الخدمة بشكله الحالي ناجح في أداء وظيفته.	15	16.67	63	70
6	أحببت التكوين بسبب الكفاءة العالية للمكونين.	22	24.44	43	47.78
7	أعتقد أن البرامج التكوينية الحالية بعيدة عن حاجات الأستاذ التدريسية.	9	10	68	75.56
8	أشعر بالرضا في الندوات التربوية مع مفتش المادة.	59	65.56	22	24.44
9	كثيرا ما يساعدنا المكونون على تذليل صعوبات التدريس.	49	54.44	30	33.33
10	كثيرا ما أتغيب عن عملية التكوين أثناء الخدمة.	49	54.44	30	33.33
11	ما يعجبني في الندوات التربوية أن أغلب مؤطريها يركزون على تدريب الأساتذة على كيفية الأداء فيما يخص التدريس بالمقاربة بالكفاءات بدل الوقوف على الم طلحات.	46	51.11	25	27.78
12	هدفي من التكوين الحـ ول على شهادة ترقيني في السلم فقط.	23	25.56	53	58.89
13	أرى أن أداء تلاميذي في الرياضيات تحسن كنتيجة لعملية التكوين أثناء الخدمة.	21	23.33	51	56.67
14	أنتظر عملية التكوين بفارغ الـ بر.	21	23.33	43	47.78
15	ما يميز البرامج التكوينية الحالية صلتها الوثيقة بحاجاتي التدريسية.	18	20	64	71.11

16	إن أهم شيء في الندوات التربوية هو تبادل الخبرات مع الأساتذة خارج إطار الندوة في فترات الراحة.	5	5.556	82	91.11
17	من أسباب نفوري من عملية التكوين أثناء الخدمة أن أداء أغلب المكونين ضعيف.	21	23.33	37	41.11
18	أشعر بالحيوية في الحـ ص التكوينية.	26	28.89	48	53.33

نلاحظ من الجدول السابق أن ا ستجابات على البنود: **1–5–7–12–13–15–16–18** كانت سالبة بدرجة كبيرة حيث بلغت أقل نسبة لذوي ا تجاه السالب **53.33**% وبلغت أكبر نسبة **91.11** % وهي تنتمي إلى بعد أهمية التكوين ما عدا البند **18** الذي ينتمي إلى البعد الوجداني. وهذا ما يؤكد التفسير الذي ذهبنا إليه في الفرضية الأولى وهو أن الأساتذة لم يلمسوا فوائد للتكوين أثناء الخدمة بل يرون أنه توجد صلة بينه وبين حاجاتهم التدريسية كما أنه لم يكن له أثر على أداء تلاميذهم ويفسر ذلك إلى أن أساتذة الرياضيات خاصة ذوي الخبرة المرتفعة–يمثلون في هذه الدراسة نسبة **83.33** %– يهتمون أكثر بآثار التكوين على التلاميذ، وهذا يتفق مع دراسة كاجان **Kagan** المشار إليه آنفا الذي توصل إلى أن التحول في اهتمامات التكوين ينتقل من الذات إلى قضايا تدريسية ثم إلى تعلم التلاميذ.

وما زاد من سلبية ا تجاه هو إدراك الأساتذة أن الفائدة الأولى والأخيرة من وراء التكوين أثناء الخدمة خاصة في جامعة التكوين المتواصل الحـ ول على شهادة فقط وربما بأي وسيلة وهو ما نستشفه من ا ستجابة على البند **3** إذ أن نسبة **36.67** % كانوا موافقين على ذلك في حين أن الذين عارضوا ذلك لم تمثل نسبتهم نـ ف العينة وعند مناقشتنا لسبب هذه التـ رفات أثناء حراسة ا متحانات، رد الكثير منهم أن السبب الرئيس في ذلك هو رؤيتهم للتكوين أنه مجرد تسوية وضعية، لنقلهم من الـ نف **11** إلى الـ نف **12** حسب التـ نيف الجديد الـ ادر في **2008**.(الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، **2008**، ص **26**)

ويتضح أن ا ستجابات على البنود: **6–14–17** كانت نسبة ذوي ا تجاه السالب تتراوح بين **41.11** % و**47.78** % في حين أن نسبة ذوي ا تجاه الموجب في هذه البنود لم تـ ل إلى **25** % أي ما يمثل ربع العينة وهو ما يعكس درجة عدم الرضا على أداء المكونين

واعتقاد أغلب أفراد العينة أن المكونين يدرسون بطريقة كلاسيكية وكأنهم ينقلون معارف إلى طلبة في الجامعة النظامية ولم يراعوا خ ائص المتكونين، وعند مناقشتنا لبعض المكونين عن سبب هذه النتيجة، عذروا أنفسهم بأنهم لم يتلقوا تكوينا تخ يا يؤهلهم لأداء هذه المهمة. وقد يكون هذا مفسرا لنتيجة البند 9 الذي قد ينظر إلى نتيجته أنها تنسجم مع استجابات البنود التي تنتمي لنفس البعد–المكونون– وتفسر نتيجته أيضا بأن أغلب أفراد العينة أزاحوا لفظ المكون على المفتشين وهو ما نجده في ا ستجابة على البندين: 8–9 إذ كانت نسبة ذوي ا تجاه الموجب فيهما في حدود 50 %. و يعكس هذا ا رتفاع النسبي في الرضا على أداء مفتشي الرياضيات واقعا وإنما يعود فيما نعتقد إلى أن أفراد العينة قارنوا أداء مفتشي الرياضيات بالأساتذة الجامعيين فيما يخص احتياجاتهم التدريسية فكانت لـ الح مفتشي الرياضيات.

كما يلاحظ من الجدول السابق أن البنود: 2–3–4–10 التي تنتمي إلى بعد المكون السلوكي تراوحت نسب ذوي ا تجاه الموجب ما بين 42.22 % و54.44 % في حين تراوحت نسب ذوي ا تجاه السالب ما بين 33.33 % و40 % وتعكس هذه النسب اعتقادات: – فائدة من التكوين أثناء الخدمة بـ يغة الحالية، – وأنه مجرد تسوية لوضعية قانونية تشرط حـ ول أستاذ التعليم المتوسط على شهادة الليسانس. وطبقا لنظرية التعلم ا جتماعي فإن سلوك الفرد إنما تحدده اعتقاداته أو توقعاته أكثر مما توجهه المعطيات الواقعية (محمد شحاتة، 2000، ص447). فإذا كانت توقعات أساتذة الرياضيات واعتقاداتهم نحو عملية التكوين أثناء الخدمة سلبية فإن سلوك الغياب وعدم ا كتراث أو الحضور خوفا من المساءلة القانونية تعتبر نتيجة تكاد تكون حتمية، بل إن التكوين بـ يغته الحالية سبب في ظهور سلوكات غريبة عند المربين مثل أن الغاية تبرر الوسيلة وهو ما يتضح جليا في استجابات البند 3.

9-3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية2:

نـ ت الفرضية الفرعية الثانية على أنه: " تختلف اتجاهات أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط نحو التكوين أثناء الخدمة اختلافا دا إحـ ائيا باختلاف الجنس(إناث/ذكور)"

البيانات الإحـ ائية	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى

المجموعات					الد لة
الإناث	17	50.05	7.318	0.731	غير دال
الذكور	73	48.08	10.553		

يتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي للإناث (50.05) أكبر من المتوسط الحسابي للذكور(48.08) إ أن هذا الفرق غير دال إح ائيا وهو ما تشير إليه القيمة ال غيرة ل ت التي بلغت (0.731) وعليه فإننا نقبل الفرضية ال فرية المقترحة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه صالح نويوة أنه توجد فروق بين الجنسين في آراء الأساتذة حول فعالية التكوين أثناء الخدمة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه صالح نويوة في دراسته.

ونفسر هذه بأن الأساتذة الذكور والإناث يعيشون نفس الظروف في التكوين قبل وأثناء الخدمة ولديهم نفس ا هتمامات التدريس ويتطلعون إلى تكوين يعود بالفائدة على تلاميذهم، كما أن متغير ا تجاه نحو التكوين أثناء الخدمة يرتبط بطبيعة الرجل أو المرأة، إضافة إلى أن المنظومة التربوية الجزائرية تفرق بين الجنسين في هذا ال دد.

9-4. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية3:

ن ت الفرضية الفرعية الثالثة على أنه: " تختلف اتجاهات أساتذة الرياضيات في التعليم المتوسط نحو التكوين أثناء الخدمة اختلافا دا إح ائيا باختلاف الخبرة المهنية(أكبر من 14 سنة/أقل أو يساوي 14 سنة)"

البيانات الإح ائية / المجموعات	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الد لة
خبرة مهنية > 14	67	47.68	9.19	1.093	غير دال
خبرة مهنية <=14	23	50.69	12.05		

يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لذوي الخبرة المهنية تفوق الأربع عشرة سنة (47.68) وهو متوسط يدل على اتجاه سالب نحو عملية التكوين أثناء الخدمة، بينما بلغ المتوسط الحسابي لذوي الخبرة المهنية أقل من أو تساوي أربعة عشرة سنة (50.69) وهو متوسط يدل على اتجاه سالب نحو عملية التكوين أثناء الخدمة، إ أن المتوسط الحسابي يعد مؤشرا كافيا للحكم على وجود فروق جوهوية بين مجموعتين، وهذا ما تؤكده قيمة ت

(1.093) وهي غير دالة، وعليه نقبل الفرضية الـ فرية المتبناة.

وتخالف نتائج هذه الدراسة دراسة صالح نويوة وهو اختلاف منطقي يرجع إلى اختلاف طبيعة الموضوعين والعينة.

ويرجع عدم وجود فروق تعزى إلى عامل الخبرة المهنية إلى أن أغلب أفراد العينة متساوون في المستوى الأكاديمي (غير حاصلين على شهادة ليسانس) وبالتالي اهتماماتهم وحاجياتهم ومن ثم اتجاههم نحو التكوين سيكون غير مختلف تماما.

وفي ختام هذا المقال يتوجه الباحث للقائمين على عملية إعداد أساتذة الرياضيات بالمقترحات الآتية حتى يكون حجم مدخلات عملية التكوين (المال، الجهد، والوقت) بمقدار مخرجاته (أستاذ كفء، وبأقل جهد ووقت ممكنين)

مقترحات

1- إجراء دراسة وطنية لتقييم عملية إعداد أساتذة الرياضيات أثناء الخدمة.

2- إشراك أساتذة الرياضيات الناجحين في عملية إعداد برامج التكوين وتنفيذها.

3- ا ستفادة من خبرات الدول التي تشهد تطورا ملحوظا في تدريس الرياضيات خاصة دول جنوب شرق آسيا: سنغافورا، كوريا الجنوبية، وتايوان (علي القرني، 2008)

4- الإستفادة من الدراسات التي تهتم بإعداد المعلمين ومنها دراسة الباحث (رسالة ماجستير بعنوان فاعلية بعض المهارات التدريسية في رفع مستوى التحـ يل الدراسي في الرياضيات لدى تلاميذ الثالثة متوسط بمدينة ورقلة)

5- اعتبار إعداد المعلمين عملية اقتـ ادية استثمارية.

6- التركيز في إعداد أستاذ الرياضيات على ما يعود على التلميذ بالفائدة على مجرد توسيع المعارف العلمية للأستاذ.

7- التحفيز المادي والمعنوي للأساتذة الناجحين يساعد على خلق جو تنافسي وبالتالي الإقبال على عملية التكوين الذاتي للأستاذ الرياضيات وهو شيء غائب تماما في برامج إعداد المعلمين.

8- التركيز على المتعة في عملية التكوين أثناء الخدمة وتنظيمها في جامعات صيفية.

9- إن تعميق أثر العملية التعليمية/التعلمية يحتاج إلى زيادة حـ ـة التدريب للأساتذة الرياضيات ومن هذه القاعدة تزداد المهارة في مختلف جوانبها العملية والنفسية، والفكرية

وا جتماعية، والنظرية، والتطبيقية، وهذا ما يحتاج إليه المعلم بالفعل، وهو ما أثبته الكثير من الدراسات والأبحاث.

10- أهمية المهارات أو بـ ورة أعم الكفاءات التي نبحث عنها في أداء أستاذ الرياضيات تختلف عن أهمية احتياجنا للمناهج التي تتواكب مع ظروف مواجهات القرن الحادي والعشرين، ولعل هذا ما يثار خلال هذه الأيام من خلال المؤتمرات واللقاءات والندوات التي تبحث عن الجديد.

إننا بـ لدد البحث حاليا عن أهمية وجود من ينتج! بل من يعلم التلاميذ كيفية الإنتاج، لأن ا عتماد على الإنتاج كان و يزال يعتمد على (شراء الجاهز من الأعمال) التي قد تناسب وقد تناسب أهداف العملية التعليمية/التعلمية. (زكريا يحي ل، **1420**هـ)

المركز الجامعي غرداية

معهد العلوم ا جتماعية

قسم علم النفس

إستبانة ا تجاه نحو العملية التكوينية

الأستاذ الكريم، الأستاذة الكريمة:

نضع أمامك مجموعة من العبارات لغرض معرفة اتجاهك نحو العملية التكوينية، وذلك بوضع علامة × في الخانة التي تنطبق عليك، علما أنه توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة وإنما لكل أستاذ(ة) اتجاهه الخاص به نحو عملية التكوين أثناء الخدمة، حيث أنك ستجد أمام كل عبارة خمس بدائل للإجابة وهي: موافق بشدة – موافق – محايد – معارض – معارض بشدة.

وفيما يلي مثال يوضح لك كيفية الإجابة.

مثال توضيحي:

بعد قراءة العبارة: "أفضل شراء ملابسي برفقة أصدقائي"

إذا كنت معارض بشدة لهذه العبارة فإن إجابتك تكون كالآتي:

العبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
أفضل شراء ملابسي برفقة أصدقائي					×

بيانات شخ ية:

الجنس:.............. عدد سنوات الخبرة المهنية:............

الرقم	البنود	بدائل الإجابات				
		موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض جدا
1	أرى أن عملية التكوين أثناء الخدمة تعود بأي نتائج على التلاميذ.					
2	أواظب الحضور لعملية التكوين أثناء الخدمة					
3	أستعمل أي وسيلة للنجاح في امتحانات التكوين أثناء الخدمة.					
4	أحضر متحانات التكوين أثناء الخدمة هروبا من المساءلة القانونية.					
5	أرى أن التكوين أثناء الخدمة بشكله الحالي ناجح في أداء وظيفته.					
6	أحببت التكوين بسبب الكفاءة العالية للمكونين.					
7	أعتقد أن البرامج التكوينية الحالية بعيدة عن حاجات الأستاذ التدريسية.					
8	أشعر بالرضا في الندوات التربوية مع مفتش المادة.					
9	كثيرا ما يساعدنا المكونون على تذليل صعوبات التدريس.					
10	كثيرا ما أتغيب عن عملية التكوين أثناء الخدمة.					
11	ما يعجبني في الندوات التربوية أن أغلب مؤطريها يركزون على تدريب الأساتذة على كيفية الأداء فيما يخص التدريس بالمقاربة بالكفاءات بدل الوقوف على الم طلحات.					

12	هدفي من التكوين الح ول على شهادة ترقيني في السلم فقط.					
13	أرى أن أداء تلاميذي في الرياضيات تحسن كنتيجة لعملية التكوين أثناء الخدمة.					
14	أنتظر عملية التكوين بفارغ ال بر					
15	ما يميز البرامج التكوينية الحالية صلتها الوثيقة بحاجاتي التدريسية.					
16	إن أهم شيء في الندوات التربوية هو تبادل الخبرات مع الأساتذة خارج إطار الندوة في فترات الراحة.					
17	من أسباب نفوري من عملية التكوين أثناء الخدمة أن أداء أغلب المكونين ضعيف.					
18	أشعر بالحيوية في الح ص التكوينية.					

المراجع:

1- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية (**2008**) الجريدة الرسمية، العدد **59**.

2- حبيب تيلوين(**1998**) إشكالية تكوين المعلمين في الجزائر والآفاق المستقبلية، منشورات جامعة الجزائر، ج**1**.

3- خالد بن مُحَمَّد بن ناصر (**2001**) العلاقة بين اتجاهات معلمي الرياضيات نحو مادة الرياضيات ورضاهم الوظيفي وبين تحـ يل تلاميذهم في الـ ف السادس ا بتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

4- زكريا يحيى ل(**1420**هـ) المعلم العربي أين هو من ع ر تقنية المعلومات؟ مجلة التدريب والتقنية، العدد **11**، مكة: جامعة أم القرى.

5- صالح نويوة (**2009**) استجابات أساتذة التعليم الثانوي لفعالية برامج التكوين أثناء الخدمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج لخضر باتنة.

6- صلاح الخراشي (**1994**) الكفايات الرياضية وفهم بنية الرياضيات وطبيعتها لدى الطلبة معلمي الرياضيات وفعالية تحليل الرياضيات المدرسية في تنميتها–دراسة وصفية تجريبية– المؤتمر السنوي الأول في م ر تحديات الواقع والمستقبل، مركز تطوير التعليم الجامعي، القاهرة: جامعة عين شمس.

7- صلاح الخراشي(د.ت) إدراك المعلم خـ ائص محتوى منهج الهندسة للـ ف الثامن الأساسي وأثر ذلك على تنفيذ المنهاج، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، دراسات في تدريس الرياضيات، القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر المجلد (**15**) ص ص (**367**– **415**).

8- صلاح الدين إبراهيم حماد(**2009**) معايير اختيار المعلم في الفكر الإسلامي كمدخل لضمان الجودة من وجهة نظر المشرفين التربويين وجماعة المديرين للمدارس، مجلة العلوم الإنسانية، العدد **41**، غزة: جامعة الأقـ ى.

9- صلاح الدين محمود علام (**2000**)، القياس النفسي والتربوي، ط**1**، القاهرة: دار الفكر العربي.

10- عبد الرحمن صالح الأزرق (**2000**) علم النفس التربوي للمعلمين، ط**1**، بيروت: دار الفكر العربي.

11- عقيل بن ساسي (**2007**) فاعلية بعض المهارات التدريسية في رفع مستوى التحـ يل الدراسي في الرياضيات لدى تلاميذ الثالثة متوسط دراسة تجريبية بمدينة ورقلة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

12- علي القرن ي(**2008**) أسرار الفوز بألومبياد التعليم، مجلة جسور: تربوية إلكترونية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد**2**.

13- عنتر لطفي محمد (**1996**) ملامح التغير في منظومة إعداد المعلم في ضوء التحديات المستقبلية، مجلة التربية، العدد **56**، القاهرة: جامعة الأزهر.

14- فاطمة الزهراء بوكرمة أغلال (**2006**) الإصلاح التربوي في الجزائر، مجلة الباحث، العدد **4** تيزي وزو: جامعة مولود معمري.

15- محمد الساسي الشايب (**1999**) تقويم أهداف منهاج الرياضيات في الطور الثاني من التعليم الأساسي وفق ت نيف بلوم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الجزائر.

16- محمد أوباجي(**2006**) إدراك أساتذة التعليم الثانوي العام والتقني لمعوقات التفكير ا بتكاري المتعلقة بالمدرسة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية وا جتماعية، جامعة الجزائر

17- محمد شحاتة(**2000**) قياس الشخ ية، ط**2**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

18- مديرية التربية لو ية غرداية، م لحة الدراسة وا متحانات، نتائج شهادة التعليم المتوسط في الرياضيات، دورات: **2007-2008-2009**.

19- مديرية التربية لو ية ورقلة، مركز التوجيه المدرسي (**2005**) قراءة لنتائج شهادة التعليم الأساسي دورة ماي **2005**.

20- مديرية التربية لو ية ورقلة، م لحة الدراسة وا متحانات، نتائج شهادة التعليم الأساسي والمتوسط في الرياضيات، دورات: **2004-2005-2006-2007**.

21- م طفى عبد السميع وسهير محمد حوالة(**2005**) إعداد المعلم تنميته وتدريبه، ط**1**، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

22- وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، استخدام تكنولوجيات الإعلام وا ت ال في التكوين عن بعد، أطلع عليه مباشرة بتاريخ: **2010/06/10** من: **http://www.infpe.edu.dz/index.php**

Flockton, L. & Crooks, T. (1998) Mathematics Assessment Results 1997: National Education Monitoring Report 9.University of Otago, N.Z.: Educational Assessment Research Unit.

23- **Kagan.D.M(1992) Professional growth among pre-service and begging teacher, Review of educational research, N° 32.**

24-